

Dahlinger, Sarah

Der Raum als dritter Pädagoge

PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 6, S. 247-250



Quellenangabe/ Reference:

Dahlinger, Sarah: Der Raum als dritter Pädagoge - In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 6, S. 247-250 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-32083 - DOI: 10.25656/01:3208

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-32083>

<https://doi.org/10.25656/01:3208>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

PÄD Forum

Themen:

6 / 2009

- Schulraum als Lernraum und Lebensraum
- Ein Wort des Verlegers
- Zuguterletzt
- Jahresinhaltsverzeichnis



PÄD Forum

Jahresinhaltsverzeichnis 2009

37./28. Jahrgang 2009

Themenschwerpunkte

Von Beruf: LEHRER

- Praxisreports:
Ahmed
Schule – Betrieb –
Museum
- JÜL-Lehrerin
- Jahresinhaltsver-
zeichnis 2008



37. / 28. Jahrgang
Januar / Februar 2009

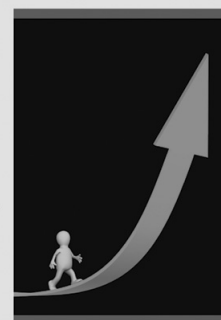
Be- WERT-ungen

- „Warum ich
studiere, was ich
studiere ...“
Aussagen zum
Lehramtsstudium
- Zuguterletzt +
Zuallerzuletzt



37. / 28. Jahrgang
März / April 2009

- Der Berufs-
einstieg von
Lehrern
- Problemlage
Bildungswissen-
schaften
- Praxisreport:
Bildung bei den Tuaregs
- Zuguterletzt +
Zuallerzuletzt



37. / 28. Jahrgang
Mai / Juni 2009

- Privat contra
öffentlich – ein
Schulkonflikt

- Eltern zwischen
Bindung und
Freiheit

- Kindeswohl und
Kindeswille

- Zuguterletzt +
Zuallerzuletzt



37. / 28. Jahrgang
Juli / August 2009

- Pädagogische
Beratung –
Start zum Handeln

- Die Schule –
Ein Blick zurück
in die Zukunft

- Amoklauf
an Schulen.
Ein Elternbrief



37. / 28. Jahrgang
September / Oktober 2009

- Schulraum als
Lernraum und
Lebensraum
- Ein Wort
des Verlegers
- Zuguterletzt
- Jahresinhalts-
verzeichnis



37. / 28. Jahrgang
November / Dezember 2009

Von Beruf: LEHRER

Einleitung zum Themenschwerpunkt

Von Hans Döbert / Christian-Magnus Ernst / Susan Seeber 3

Geleitwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz

Von Annegret Kramp-Karrenbauer 4

Lehrerbildung in Deutschland

Von Sigrid Blömeke 5

Lehrerarbeit und -beteiligung an Ganztagschulen

Von Katrin Bergmann / Ludwig Stecher 9

Aggression und Gewalt an Schulen

Von Herbert Scheithauer 13

Trends und Tendenzen in der Lehrkräftefortbildung

Von Rolf Hanisch / Mathias Lichtenheld 17

Professionalisierung der Lehrkräfte aus Sicht der GEW

Von Ulrich Thöne 21

Professionalisierung der Lehrkräfte aus Sicht des Deutschen Philologenverbandes

Von Heinz-Peter Meidinger 27

BLBS mit Leidenschaft für Qualität

Von Berthold Gehlert 29

Be- WERT-ungen

Einleitung zum Themenschwerpunkt

Von Volker Ladenthin 51

Tugend ist nicht lehrbar!

Von Marian Heitger 52

Werterziehung in der Grundschule

Von Wilhelm Wittenbruch 56

Grundlagen eines ordnenden Verstehens

Von Konrad Fees 62

Werte und Werterziehung in der multikulturellen Gesellschaft

Von Reinhard Schilmöller 65

Werterziehung in Schule und Familie

Von Jürgen Rekus 71

Der Berufseinstieg von Lehrern

Einleitung zum Themenschwerpunkt

Von Heinz Moser 99

Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern

Von Uwe Hericks 100



Schneider Verlag Hohengehren

Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg?	
<i>Von Stefan Albisser</i>	104
Beanspruchung im Berufseinstieg	
<i>Von Manuela Keller-Schneider</i>	108
Anforderungen im individualisierten Unterricht	
<i>Von Miriam Hellrung</i>	113
Stimmen zum Berufseinstieg	
<i>Interviewführung und Textgestaltung: Manuela Keller-Schneider</i>	116

Privat contra öffentlich – ein Schulkonflikt

Einleitung zum Themenschwerpunkt	
<i>Von Max Liedtke</i>	147
Private Schule, öffentliche Schule: Wer kann besser fördern?	
<i>Von Max Liedtke</i>	148
Privatschulen: Geschichte und Gegenwart	
<i>Von Helmwart Hierdeis</i>	154
Privatschule – Delikatesse statt Eintopf?	
<i>Von Oskar Seitz</i>	158
Privatschulen in Entwicklungsländern	
<i>Von Annette Scheunpflug</i>	163
Gründe für bildenden Unterricht außerhalb von Schule	
<i>Von Ralph Fischer / Volker Ladenthin</i>	165
Kritische Anmerkungen zu Privatschulen	
<i>Von Manfred Schreiner</i>	168
„Und sie bewegt sich doch!“	
<i>Von Gerhard Koller</i>	169

Pädagogische Beratung – Start zum Handeln

Einleitung zum Themenschwerpunkt	
<i>Von Rolf Arnold</i>	195
Pädagogische Beratung und Lernberatung	
<i>Von Henning Pätzold</i>	196
Professionelle Begleitung und Beratung	
<i>Von Rolf Arnold</i>	200
Lehrerbildung: Von der Studienberatung zum Qualitätsmanagement	
<i>Von Claudia Gómez Tutor</i>	205
Streitschlichtung in der Schule	
<i>Von Kristin Pataki</i>	209
Lehrer beraten Eltern	
<i>Von Christiane Griesse</i>	213

Schulraum als Lernraum und Lebensraum

Einleitung zum Themenschwerpunkt	
<i>Von Hans-Ulrich Grunder</i>	243
Die Schule als Lebensraum	
<i>Von Max Friedrich</i>	244
Der Raum als dritter Pädagoge	
<i>Von Sarah Dahlinger</i>	247
Gesamtschulbauten – Schularchitektur im Wandel	
<i>Von Daniel Blömer</i>	251
Wie Kinder ihre Schule 'sehen'	
<i>Von Barbara Zschiesche / Heidemarie Kemnitz</i>	255
Unfälle und Unfallprävention im Lebensraum Schule	
<i>Von Gerd Blaumeiser</i>	259

Rubriken

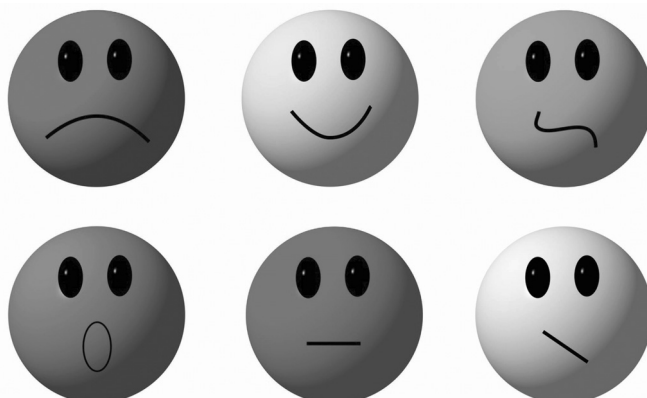
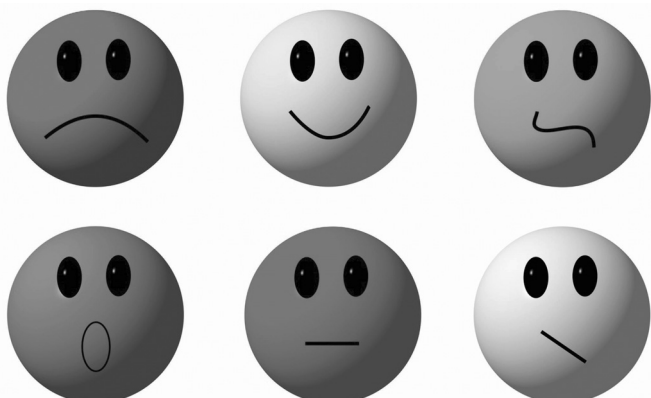
ESSAYS, BERICHTE etc. pp.

Über den richtigen Umgang des Staates mit seinen Lehrern	
<i>Von Volker Ladenthin</i>	32
„Warum ich studiere, was ich studiere ...“	
<i>Von Sabine Maschke</i>	65
Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften	
<i>Von Rolf Arnold</i>	125
Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven	
<i>Von Hanna Kiper</i>	127
Bildungswissenschaft?	
<i>Von Volker Ladenthin</i>	132
Eltern und Kinder zwischen Bindung und Freiheit	
<i>Von Horst Petri</i>	174
Kindeswohl und Kindeswille	
<i>Von Lothar Albert</i>	179
Pädagogische Zielvereinbarungen zwischen „Wohl und Wollen“	
<i>Von Bernd Benikowski / Christiane Griesse</i>	182
Die Schule – Ein Blick zurück in die Zukunft	
<i>Von Hans-Ulrich Grunder</i>	218
Amoklauf an Schulen. Ein Elternbrief	
<i>Von Hans Biegert</i>	226
Familiäre Bildungserfahrungen von Studentinnen mit Migrationshintergrund	
<i>Von Anna Göting</i>	228
Los- und freilassen: ja!	
Ver- und zurücklassen: nein!	
<i>Von Rainer Winkel</i>	264
Selbstgesteuertes Lernen	
<i>Von Manfred Bönsch</i>	272
Kapitalbildung und Bildung	
<i>Von Horst Hensel</i>	275

Magazin

Zur Ansicht	Heft 1–6/2009
MOMENT MAL	Heft 1–6/2009
Service-Termine	Heft 1–6/2009
Service-Nachrichten	Heft 1–6/2009
Service-Bücher	Heft 1–6/2009
Zuguterletzt	Heft 1–6/2009
Zuallerguterletzt	Heft 2–6/2009
Impressum	Heft 1–6/2009
Service-Intermezzo	Heft 1/2 u. 6–6/2009

Praxisreport (1/2009)	35
Praxisreport (2/2009)	83
Praxisreport (3/2009)	134
Praxisreport (5/2009)	224



Sarah Dahlinger · Freiburg

Der Raum als dritter Pädagoge

Dass Räume und deren Gestaltung unmittelbar und nachhaltig auf Menschen wirken, ist wissenschaftlich erwiesen. Welche Beziehung besteht also zwischen Mensch und Raum? Was für eine Rolle kommt dem Raum in Bezug auf das Wohlbefinden von Kindern in der Schule zu? Und: welche Verantwortung hat die Bildungseinrichtung Schule, in Bezug auf lebensweltliche Veränderungen von Kindheit auch räumlich zu reagieren?

„Fehler darf man machen, aber bauen sollte man sie nicht“¹

Räume wirken unmittelbar und nachhaltig auf Menschen. Ob man ein Kaufhaus oder eine Kirche betritt, der Unterschied ist sofort spürbar. Jeder Raum hinterlässt eine ganz bestimmte Stimmung in uns. Gerade deshalb verwenden wir so viel Zeit mit der Gestaltung unserer Wohnräume, schließlich möchte man sich zuhause wohlfühlen können.



Abb. 1 Unterrichtsraum

Jedoch nicht nur unsere Wohnräume sind Ausdruck der Art, wie wir leben, sollen gemütlich und ansehnlich gestaltet sein, auch der Schulraum, der für Schüler und Lehrkräfte der wichtigste Arbeitsort und ein wichtiger Lebensraum ist, hat *Petersen* zufolge „[...] eine stark seelenformende Kraft, genauso wie der Raum im Großen“ (*Petersen* 1963, S. 23).

Schulraumgestaltung ist ein Thema, das zunehmend ins Interesse der Öffentlichkeit rückt. Seit langem ist bekannt, dass Wechselwirkungen zwischen Mensch und Raum, Raum und Lernen, zwischen innerem Erleben und äußeren Strukturen wie Material und Form, Farbe und Licht, besteht. Geschaffener Raum umgibt uns überall, Architektur ist für uns zur Selbstverständlichkeit geworden. Meist wird uns aber die Wirkung gebauter Umwelt erst dann bewusst, wenn uns etwas an ihr stört, verwundert oder begeistert.

Die meisten Unterrichtsräume in deutschen Schulen wurden mit ihren meist rechteckigen Grundformen ursprünglich für einen frontal ausgerichteten, lehrerzentrierten Unterricht mit ca. dreißig stillsitzenden Schülern konzipiert. Für die Zwecke eines solchen Unterrichts reichte eine Raumgröße von 60 Quadratmetern aus. Jedoch haben sich die Lernformen verändert, worauf die 'Schule als Haus des Lebens und Lernens' nicht nur mittels handlungsorientierten Unterrichts, sondern auch mit entsprechenden räumlichen Umgestaltungen reagieren muss. Aber auch die Architektur bzw. die Architekten müssen bereit sein umzudenken, sich neu zu orientieren und für diese 'neue Lernkultur' zu öffnen. Architektur soll dem neuen Lernen dienen, es unterstützen, in dem sie aus Räumen Lernumgebungen schafft, die vielfältigen und flexiblen Unterricht ermöglichen und die Qualität des Lernens und Lehrens verbessern.

Es geht also darum, Lernräume zu schaffen, die sowohl hinsichtlich ihrer Funktionalität, als auch ihrer ästhetischen Gestaltung einen zukunftsorientierten Unterricht zulassen und psychische, physische und soziale Gesundheit fördern. *Noack* formuliert es so: „Der Schulraum sollte also gleichzeitig so gestaltet sein, daß er optimalen Unterricht ermöglicht, er darf aber die Menschen nicht vergessen, die den Raum erleben.“ (*Noack* 1996, S. 66)

Klassenzimmer von heute sind jedoch oft zu klein, dunkel und altmodisch eingerichtet. Sie lassen den Raum eher als lieblosen Aufbewahrungsort für Kinder und Jugendliche erscheinen als einen Ort, an dem man sich wohlfühlen kann und gerne lernt. Nicht erst seit *Piaget* ist bekannt, dass die Wahrnehmung des Raums eine fortschreitende Konstruktion räumlicher Bilder und Beziehungen bewirkt und dadurch die geistige Entwicklung begründet. Auch *Leontjew* stellt deutlich heraus, „daß räumlich-materielle Rahmenbedingungen die psychische Entwicklung von Kindern nicht nur beeinflussen, sondern ihre Voraussetzung sind [und,] daß Entwicklung immer tätige Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und symbolischen Umwelt ist“ (*Urban* 1997, S. 86). Noch bevor sich ein Kind sprachlich mitteilen kann, gewinnt es bereits ein Wissen über räumliche Beziehungen. Um existenziell wichtige Erfahrungsprozesse erleben zu können, benötigen Kinder „eine Umwelt, die ihren Bedürfnissen nach Aktivität und selbständigem Handeln entgegenkommt. Sie brauchen vielfältige Möglichkeiten für den Einsatz und die Erprobung ihrer Sinne.“ (*Zimmer* 1999, S. 17)

Für die Sozialisation des Kindes sind „im wesentlichen drei Räume, das direkte Wohnumfeld, das weitere Wohnumfeld und die institutionalisierten Lebensumfelder wie Kindergarten und Schule wichtig [...]“ (*Forster* 2000). Da Kinder die meiste Zeit ihrer Kindheit, durchschnittlich bis zu 20.000 Stunden, in der Schule verbringen, wird Kindheit heute auch als 'Schul-Kindheit' bezeichnet. Unter diesen Umständen fällt dem Schulraum eine weitere Aufgabe zu. Schule ist nicht nur das, was zwischen den Lernenden und Lehrenden passiert. Sie prägt den Menschen sowohl aufgrund vermittelter Wissensinhalte und Werte als auch mit ihrer räumlichen Dimension. Schulraum bzw. der pädagogische Raum geht über die herkömmliche mathematische Dimension, die über Höhe, Tiefe und Weite definiert wird, hinaus. 'Der Raum als dritter Pädagoge' wird zur pädagogischen Instanz, dank seiner Wechselwirkung zum Menschen, zum Lebensraum – zu erlebtem „Raum, in dem das Kind lebt, Raum, den das Kind erlebt, Raum, den das Kind lebt“ (*Muchow* 1978, S. 6, zit. n. *Urban* 1997, S. 51).

Räume erzeugen Stimmungen, können ein bestimmtes Verhalten nahelegen, Handeln unterstützen oder verhindern. Sie wirken nachhaltig auf den Menschen und vermitteln bestimmte Botschaften. Schulräume sind also Teil des 'heimlichen Lehrplans'. Sie können die Bedeutung der Lehrkraft entscheidend unterstreichen. In der 'Reggio-Pädagogik'² versteht man sie als pädagogische Akteure, die man in das eigene

pädagogische Handeln einbezieht. Aus der Art und Weise, wie sich ein Schulraum präsentiert, lässt sich „vieles ablesen, z.B. welches Verhalten [...] erwartet wird, welches unerwünscht ist, welche Tätigkeiten Vorrang haben, wozu Schule da ist und welche Ziele sie verfolgt“ (Rehle 1998, S. 165). Schule als ein 'kindorientierter Erfahrungsraum', der zukünftiges Leben und Lernen der Kinder ernst nimmt und die Vielfalt und Vielschichtigkeit kindlichen Lernens unterstützt, muss so geschaffen sein, dass er individuelle sowie gesellschaftliche Erfahrungsdefizite ausgleichen und neben individuellem und gemeinsamem Lernen auch selbstverantwortete Lernprozesse anleiten kann.

Räume wirken, ob dies bereits vor ihrer Erbauung beabsichtigt war oder nicht, bildend auf die Kinder ein und gleichzeitig werden sie vom Menschen gebildet und beeinflusst. So besteht zwischen Mensch und Raum stets ein wechselseitiges Verhältnis, das nicht nur äußerlich ist, denn Raum und Mensch „definieren sich gegenseitig. Menschen gestalten nicht nur ihre Räume, Räume strukturieren auch Möglichkeiten für die Entfaltung des Menschen vor“ (Knörzer, Grass 2000, S. 274).

Deshalb stellt sich die Frage, warum dennoch heutzutage viele Schulräume lieblos und ungeplant eingerichtet sind, wenn doch die Bedeutung des Raums, insbesondere für die Entwicklung heranwachsender Kinder, längst bekannt ist.

Schule als ein Lernort ist raumgreifend, ein die kindlichen Sinne anregender Raum, der Kindern die Möglichkeiten lässt, sich als handelndes Wesen aktiv am Unterricht und seinem eigenen Lernprozess zu beteiligen. Schule muss sich als ein Ort der Begegnung, in dem sich die Kinder gerne aufhalten, wohlfühlen und lernen, verstehen und ebenso gestaltet sein.



Abb. 2 Kahler Raum

„Raum ist eine notwendige Strukturbedingung für Schule, für das Leben und für das Lernen in diesen Gebäuden“³

Der 'Raum als dritter Pädagoge' wirkt zwar stumm, aber nachhaltig auf Kinder. Gemeint ist damit, dass zum schulischen Erfolg der Kinder deren Mitschüler als erster, die Lehrkraft als zweiter, aber eben auch das Schulgebäude mit seinen Räumlichkeiten einen wichtigen Beitrag leisten.

Ursprünglich entstammt die Grundidee des 'Raums als drittem Pädagogen' der 'Reggio-Pädagogik', die in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts in Italien entwickelt wurde und internationalen Einfluss auf die elementarpädagogische Theoriediskussion und Praxis gewonnen hat. Sie wandte sich gegen standardisierte Lösungen und setzte sich für die Ausstattung von Räumen nach kindlichen Bedürfnissen ein.

Davon ausgehend, dass eine komplexe und vielfältige Lernumgebung die Wahrnehmungsentwicklung von Kindern in besonderer Weise fördert, beabsichtigt die 'Reggio-Pädagogik', aufgrund einer architektonisch anregenden Raumgestaltung Kinder zur Interaktion mit ihrer Umwelt aufzufordern und sie so in ihrer sinnlichen Wahrnehmung zu fördern (vgl. Dudek 2007, S. 12). 'Reggianer' verstehen Raum als ein „System von Beziehungen und Zusammenhängen, von Licht, Farbe, Bewegung und Zeit“ (Krieg 2002, S. 69), in dem Kinder mit vielfältigen Materialien und Gegenständen experimentieren und forschen dürfen.

Schulen sind Zeugnisse der Baukultur

Die Einstellung gegenüber der Institution Schule hat sich geändert. Sie wird zunehmend nicht mehr nur als ein Ort der Wissensvermittlung, sondern gleichsam als Lebensraum beurteilt. Anders als früher schenkt man gegenwärtig den tatsächlichen Bedürfnissen der Kinder mehr Aufmerksamkeit. Die kindlich subjektive Wahrnehmung bezüglich des Raumerlebens wird vermehrt in die Planung des Schulgebäudes einbezogen. Nachdem im Jahr 2000 die ersten PISA-Ergebnisse veröffentlicht worden sind, kam es zu einer heftigen Diskussion über die Notwendigkeit pädagogischer Leitlinien. Diese Diskussion verdeutlichte, dass veränderte pädagogische Konzepte entsprechende architektonische Umgestaltungen erfordern: „Wenn wir einen Teil des Systems Schule verändern wollen, dann müssen wir auch all jene Teile mitdenken, die damit zusammenhängen.“ (Watschinger 2007, S. 34)

Mit dem steigenden öffentlichen Interesse an der 'Einflussgröße Raum', die das Leben und Lernen von Kindern und Lehrkräften in der Schule beeinflusst, steigt die Zahl der Architekturwettbewerbe und Gestaltungspreise für Schulbauten an. Es gibt zunehmend mehr Neubauten, die sich als 'vorbildlich' bezeichnen lassen. Architekten und Pädagoginnen befreien sich von alten Vorstellungen eines lehrerzentrierten Unterrichts und von der Meinung, der Raum sei nebensächlich. Selbst der Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg geht auf die Bedeutung des Klassenraums für Kinder ein, wenn er eine sorgfältig vorbereitete, anregend gestaltete Lernumgebung verlangt, in der eine ermutigende und angenehme Lernatmosphäre entstehen kann (vgl. Bildungsplan für die Grundschule, Lehrplanheft 1/1994).

Rittelmeyers⁴ Studien belegen, dass räumliche Bedingungen das Wohlbefinden, das Lernverhalten und die sozialen Interaktionen infolge von Mängeln an erlebter 'Wohnlichkeit' oder 'Gemütlichkeit', an 'Farbigkeit' oder 'Freundlichkeit' beeinflussen. Allerdings sind Begriffe wie 'Farbigkeit' oder 'Wohnlichkeit' vieldeutig und somit, unter architektonischen Gesichtspunkten betrachtet, vage.



Abb. 3 Betonklotz

Problematisch ist, dass es bis heute kaum Untersuchungen gibt, die sich mit der Gestaltung der Schulgebäude gemäß entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten befassen (vgl. Luley 2000, S. 10).

Schule als Haus des Lebens und Lernens

Schulbauten repräsentieren den pädagogischen Geist ihrer Zeit. Sie spiegeln sowohl bildungspolitische Absichten als auch architektonische Leitbilder und -ideen der jeweiligen Epoche wider. Ändert sich das 'Innen', pädagogische Leitgedanken und damit die Art des Unterrichts, ändert sich auch das 'Außen', die Gebäude und Räume, in denen der Unterricht stattfindet. Geschichte und somit auch Schulraumgeschichte ist also stets im zeitgenössischen Kontext zu betrachten. Wer künftig etwas anders gestalten will, muss zurückschauen. Wird man sich dieser Vergangenheit bewusst, lassen sich aus ihr sinnvolle Schlüsse für die Zukunft ziehen (vgl. Dahlinger 2008, S. 9–26).

Eine sich immer schneller wandelnde Gesellschaft und eine dadurch bedingte 'veränderte Kindheit' zwingen die Schule als eine Bildungsinstitution, sich nicht nur die Bildungsinhalte betreffend, sondern auch räumlich zu verändern. Schule kann nicht mehr länger „nur Instanz der Wissens- und Fähigkeitsvermittlung, die in unterschiedliche anspruchsvolle Berufsausbildung führen soll“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 52), sein, sondern muss auf die Folgen dieses Veränderungsprozesses reagieren – etwa mit ästhetisch ansprechenden Räumen, die selbst in ihrer funktionalen Hinsicht neugierig machen, in denen sich Kinder gerne aufhalten, die Geborgenheit vermitteln und Kreativität zulassen.

Um solche Schulräume, die den Menschen ansprechen und ihn positiv in seiner Entwicklung unterstützen, planen und schließlich bauen zu können, ist es besonders wichtig, dass Pädagogen und Architekten in einen Dialog treten und zusammenarbeiten. Will er eine gute Schule bauen, muss der Architekt auf die Bedürfnisse zukünftiger Nutzerinnen eingehen, was nur möglich ist, wenn vor der Planung der Räume ein Kontakt zwischen Architekten und Pädagogen erfolgt ist bzw. erfolgen konnte (Walden, Borrelbach 2002).

Wenn die Schule also ihren zentralen Platz in der Gesellschaft nicht schwächen und nicht am Menschen vorbeiarbeiten will, muss sie sich an den zentralen Aspekten des Gesellschaftswandels ('veränderte Kindheit', 'neue Lernkultur')⁵ orientieren und sich auf Umstellungen und Neuordnungen einlassen können. Das bedeutet auch: Es kann nicht nur Aufgabe der Schule als 'Haus des Lehrens' sein, zu belehren, also Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Es gilt, diese in einem 'Haus des Lebens und Lernens' erfahrbar zu machen und zu begründen, welchen Wert das Vermittelte für ein zukünftiges Leben hat. Darum müssen wir den 'pädagogischen Raum Schule' mit seinen Facetten sowohl von gesellschaftlicher als auch politischer Seite her wahrnehmen. Wollen wir Schulerfahrung mit Lebenserfahrung verbinden, ist Schule zunehmend nicht nur als Lernraum, sondern darüberhinaus auch als Lebensraum zu betrachten – denn sie wird immer mehr zu einem Ort des sozialen Lernens und der Freundschafts- und Beziehungsbildung.

„Raumkultur bestimmt Lernkultur“⁶

Aus der Schul- und Unterrichtsforschung ist bekannt, dass die Umgebung für das Lehren und Lernen entscheidend ist. Gerade deshalb, weil sich die Lernkultur verändert, gewandelt hat, gilt es, räumlich und unterrichtlich zu reagieren und

neue Räume für neues Lernen zu schaffen, müssen Lern- und Baukultur endlich miteinander korrespondieren (Brockmeyer 2007, S. 14).

Anmerkungen

- ¹ Zitat frei nach Goethe, vgl. Luley 2000, S. 124
- ² Dazu im Folgenden mehr.
- ³ Hammerer, Renner 2006, S. 5
- ⁴ Mehr dazu bei Dahlinger 2008, S. 19
- ⁵ Vgl. Dahlinger 2008, S. 27–36
- ⁶ Schratz 2007, S. 16

Literatur

- Becker, G. (Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Kallmeyer: Seelze-Velber 1997
- Brockmeyer, R.: Neues Lernen und die Erwartungen an eine neue Lernkultur. In: Watschinger, J. (Hrsg.): Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – neue Räume. h.e.p.: Bern 2007, S. 13–26
- Dahlinger, S.: Der Raum als dritter Pädagoge. Grin: München 2008.
- Dudek, M., Baumann, D.: Entwurfsatlas Schulen und Kindergärten. Birkhäuser: Basel, Berlin 2007
- Forster, J.: Räume zum Lernen und Spielen: Untersuchungen zum Lebensumfeld 'Schulbau'. Verlag für Wissenschaft und Bildung: Berlin 2000
- Hammerer, F., Renner, C.: Lernen als räumliche Erfahrung- wie Leben und Lernen in der Schule durch architektonische Gestaltung gestützt werden kann. In: Montessori Österreich, Nr. 23, Heft 1, 2006
- Krieg, E. (Hrsg.): Lernen von Reggio. Theorie und Praxis der Reggio-Pädagogik im Kindergarten. Jacobs Verlag: Lage 2002
- Luley, M.: Eine kleine Geschichte des deutschen Schulbaus – vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien 2000
- Noack, M.: Der Schulraum als Pädagogikum – zur Relevanz des Lernorts für das Lernen. Deutscher Studien Verlag: Weinheim 1996
- Preuss-Lausitz, U.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem 2. Weltkrieg. Beltz: Weinheim 1983
- Rehle, C. (1998): Gelebte Räume – Erfahrungsräume und Zeiträume. Eine Studie zur pädagogischen Anthropologie mit historischen und systematischen Beispielen. Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1998
- Rittelmeyer, C.: Gesten der Schulbauarchitektur. Eine Argumentation am Leitfaden der Sinne. In: Bildung und Erziehung, Heft 41/1988, S. 379–396, 1998.
- Rittelmeyer, C.: Schulbauten positiv gestalten – wie Schüler Farben und Formen erleben. Bau Verlag: Wiesbaden, Berlin 1994
- Rittelmeyer, C.: Der Schulbau als Sozialpartner des Kindes. Bericht über den Zusammenhang von Baugestaltung und Schülerverhalten (1. Auflage). Ed. Re: Göttingen 1996
- Rittelmeyer, C.: Von brutalen und freundlichen Häusern. Wie das Schulgebäude das Lernen beeinflusst. In: Grundschule, Heft 10/2007, S. 9–12
- Schratz, M.: Der „dritte Pädagoge“. Architektur nutzbar machen für bildungspolitische Ziele. In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 2/2007, S. 16
- Stach, R., Mayer, W./Meyer, P.: Zusammen lernen – zusammen leben. Eine praxisbezogene Einführung in die Pädagogik Peter Petersens. Agentur Dieck, Heinsberg 1984

Urban, M.: Räume für Kinder. Pädagogische und architektonische Konzepte zur kooperativen Planung und Gestaltung von Kindertagesstätten. Eigenverlag des Dt. Vereins für öffentliche und private Fürsorge: Frankfurt am Main 1997

Walden, R.: KinderRäume. Kindertagesstätten aus architekturpsychologischer Sicht. Lambertus: Freiburg im Breisgau 1999

Walden, R., Borrelbach, S.: Schulen der Zukunft. Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie. Mit einem Vorw. von Peter Hübner und Kommentaren von Friedensreich Hundertwasser (3. Auflage). Asanger: Heidelberg 2006

Watschinger, J. (Hrsg.): Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – neue Räume. h.e.p.: Bern 2007

Watschinger, J.: Neues Lernen braucht neue Räume. In: Watschinger, J. (Hrsg.): Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – neue Räume. h.e.p.: Bern 2007, S. 31–34

Bildquellen

Abb. 1 <http://www.altes-kloster.at/fotos/kg/kgweit12.jpg>

Abb. 2 <http://www.a-r-t.cc/blog/uploads/DSC01549-sml.jpg>

Abb. 3 http://www.haustechnik-donner.de/Bilder/sanierung_hauptschule_gersthofen_07_t/1-100_4493-Schulgeb%C3%A4ude-O-Fl-NO_800_breit.jpg

Anschrift der Verfasserin:

Sarah Dahlinger,
Jg.1980, Lehramtsanwärterin für das
Grundschullehramt Sport, Englisch und Deutsch
Kandelstrasse 31, 79106 Freiburg
Email: saraley80@gmail.com



Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II

Hrsg. von **Ingrid Kunze** und **Claudia Solzbacher**

2. unveränd. Aufl., 2009. 320 Seiten. Kt. ISBN 9783834003836. € 19,80

Je heterogener die Klassen sind, desto mehr muss sich der Unterricht ändern, wenn man allen Kindern gerecht werden will. Diese Auffassung scheint sich immer mehr durchzusetzen. In diesem Zusammenhang wird – auch in bildungspolitischen Verlautbarungen – häufig die Notwendigkeit individueller Förderung angemahnt.

Oft wird aber nicht gefragt, ob die Voraussetzungen dafür an den Schulen vorhanden sind und die Lehrerinnen und Lehrer über die erforderlichen professionellen Kompetenzen verfügen. Wichtig für die Umsetzung individueller Förderung ist auch die dazu gehörige Einstellung. Welche Auffassungen und Kenntnisse haben hierzu eigentlich die Akteure vor Ort? Was verstehen Lehrer und Lehrerinnen unter individueller Förderung? Welche Instrumentarien kennen und welche nutzen sie, worin sehen sie Misslingens- und Gelingensbedingungen?

Im vorliegenden Band findet sich eine empirische Untersuchung der Herausgeberinnen zu diesen Fragestellungen. Als Konsequenz daraus werden ausgewählte Instrumente und Verfahren zur individuellen Förderung vorgestellt und ihre Einsatzmöglichkeiten in

den Sekundarstufen erläutert, so zur Bestimmung der Lernausgangslage, zur Beratung und Begleitung des Lernens und schließlich zur Dokumentation und Überprüfung der Wirksamkeit individueller Förderung.

Außerdem stellen Autorinnen und Autoren aus der Schulpraxis zahlreiche Beispiele gelungener Schulentwicklung vor. Abschließend werden notwendige Veränderungen im Schulsystem beleuchtet.



Gerhard Velthaus

Die Autonomie des Subjekts – ein pädagogisches Problem

Menschlichkeit und Moral, eine angespannte Beziehung

2009. 280 Seiten. Kt. ISBN 9783834006295. € 24,–

Unter dem Titel „Die Autonomie des Subjekts – ein pädagogisches Problem“ sind Aufsätze zu unterschiedlichen Themen und aus unterschiedlichen Diskursen zusammengefasst, die alle den Zusammenhang von *Individualität* und *Bildung* beleuchten. Die leitende Frage ist die nach dem in der heutigen Lebenswelt notwendigen Wissen, zugespielt zu der weiteren Frage nach dem Nutzen, den es dem Einzelnen bringt. Dies meint nun nicht einfach subjektive Nützlichkeit, sondern Aufklärung und Bildung des Individuums im humanen Miteinander in der sozialen Lebenswelt. Moralität wird im Hinblick auf grundsätzliche Strukturen thematisiert, nicht aber im Hinblick auf moralische Verhaltensregelungen. Letztere vermitteln zu wollen, steht im Übrigen im unaufhebbaren Widerspruch zu der in der Moralität unterstellten Freiheit des Menschen.

Schneider Verlag Hohengehren; Wilhelmstr. 13; 73666 Baltmannsweiler